

Geschlecht und Holocaust: konzeptuelle und methodologische Herausforderungen der Lehre mit dem Visual History Archive - eine Fallstudie

Dorner, Helga; Pető, Andrea

Preprint / Preprint

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dorner, H., & Pető, A. (2015). Geschlecht und Holocaust: konzeptuelle und methodologische Herausforderungen der Lehre mit dem Visual History Archive - eine Fallstudie. In A. Bothe, & C. I. Brüning (Hrsg.), *Geschlecht und Erinnerung im digitalen Zeitalter: Neue Perspektiven auf Zeitzeuginnenarchive* (S. 373-403). Berlin: Lit Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-72565-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Alina Bothe, Christina Isabel Brüning (Hg.)

Geschlecht und Erinnerung im digitalen Zeitalter

Neue Perspektiven auf ZeitzeugInnenarchive

LIT

Folgende Mittelgeber haben diese Publikation gefördert:
Bundesstiftung Magnus Hirschfeld
Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung an der
Freien Universität Berlin
Interdisziplinäres Forum Gender und Diversity Studies des
Fachbereichs Geschichts- und Kulturwissenschaften
der Freien Universität Berlin
Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (EVZ)

GEFÖRDERT VON



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-12369-5

© **LIT VERLAG** Dr. W. Hopf Berlin 2015

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20 Fax +49 (0) 2 51-23 19 72

E-Mail: lit@lit-verlag.de <http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, Fax +49 (0) 2 51-922 60 99, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ, E-Mail: mlo@medien-logistik.at

E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

Geschlecht und Holocaust: konzeptuelle und methodologische Herausforderungen der Lehre mit dem *Visual History Archive* – eine Fallstudie

Helga DORNER und Andrea PETÓ

Einleitung

Die Nutzung digitaler Quellen, wie der Sammlung des *Visual History Archive* der *USC Shoah Foundation* (im Folgenden VHA), verändert den Charakter von universitärer Lehre in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Verfügbarkeit dieser Quellen im Internet ermöglicht ein Experimentieren mit innovativen Lehrpraktiken, die den Studierenden Gelegenheit zu neuen Formen kritischer Analyse und zur Schaffung ihrer eigenen Narrative über komplexe Themen bieten. Im Vergleich zu traditionelleren Aufgabenstellungen wie Seminararbeiten, unterstützen multimediale Aufgaben und Schreibprozesse Studierende in einer authentischen Auseinandersetzung, in der sie durch eine sorgfältige Auswahl und Kombination digitaler Artefakte ihre eigenen Verständnisse aufbauen. Werkzeuge der Online-Lehre, wie etwa *lWitness*, ermöglichen es Studierenden und ihren Lehrenden, multimediale Aufgabenstellungen flexibel zu bearbeiten, indem sie mithilfe von Technologien audio-visuelle Inhalte in einem sicheren Online-Raum ansehen, suchen, bearbeiten, und miteinander teilen. Auch werden sie so in ihrem aktiven Lernprozess des Analysierens, gemeinsamen Konstruierens und Teilens neuer medialer Narrative unterstützt. Diese Auseinandersetzung stellt den traditionellen Informationsfluss und die entsprechende Unterrichtsdynamik infrage; und der konstruktivistische Ansatz an Lehre und Lernen ersetzt graduell die bloße Informationsübermittlung. In diesem Prozess analysieren und verknüpfen Studierende unverbundene digitalisierte Stücke historischer Informationen und konzeptuali-

sieren Geschichte auf diese Weise selbst neu, wobei sie vorsichtig von ihren Lehrenden angeleitet werden. Es ist eine entscheidende Verschiebung in der Lehre und Teil der „digitalen Wende“¹, die Wissenschaftler_innen und Studierende dazu ermutigt, die Nutzung digitaler Quellen zu erkunden und neue Formen historischen Denkens anzuregen.

Analog zu dem Paradigmenwechsel in der Lehre haben digitale Medien auch Auswirkungen auf rigorose historische Wissensproduktion und Forschung. Im Diskurs über diese Implikationen für Geschichte nannte Annette Wieviorka die durch das VHA geleistete Arbeit eine „historiographische Revolution“².

Die Verwendung des VHA im Lehrkontext des Aufbaustudiums der Sozial- und Geisteswissenschaften stellt eine einzigartige Gelegenheit dar, den wissenschaftlichen Diskurs zu erweitern und neue Perspektiven in der Erforschung des Holocaust einzubeziehen. Dies ist jedoch womöglich eine Herausforderung für die Teilnehmenden des Lernprozesses. Dieser Beitrag beschreibt also die Ergebnisse einer einzigartigen interdisziplinären Zusammenarbeit von Universitätslehrenden (einer Historikerin und einer Bildungsforscherin), die mit einem integrierten Ansatz der Nutzung digitaler Archive im Aufbaustudium der Sozial- und Geisteswissenschaften für eine gehaltvolle Lernerfahrung sorgt. Begleitend analysieren wir die besonderen Herausforderungen, die dieses digitale Archiv an jene stellt, die es zum Lehren und Lernen über vergeschlechtlichte Perspektiven auf den Holocaust verwenden möchten. Zudem fokussieren wir auf die studentische Wahrnehmung des eigenen Lernens als Ergebnis der Erfahrung mit der Verwendung digitalisierter Zeugnisse und gehen der Frage nach, ob durch die Verwendung von VHA und *Witness* eine „pädagogische Revolution“ möglich wurde – insbesondere im Fall der Lehre zu sensiblen Themen. Des Weiteren untersuchen wir, wie es möglich war, Studierende der *Gender Studies* über den

¹ Coventry, Michael et al.: Ways of Seeing: Evidence and Learning in the History Classroom. In: *Journal of American History* Jg. 92, H. 4, 2006, S. 1371-1401.

² Wieviorka, Annette: *The Era of the Witness*, Ithaca 2006, S. 116.

Holocaust zu unterrichten, wenn es ein tiefes Misstrauen gegenüber Geschichtsschreibung gibt, das auf einem allgemeinen Misstrauen gegenüber deren untertheoretisiertem Charakter und Beharren auf einem positivistischen epistemologischen Anspruch basiert.³ Wir bauen unsere Arbeit zudem auf vorhergegangenen Bildungsexperimenten darüber auf, wie in einem Unterrichtsraum der *Gender Studies* Lehre anhand von vergeschlechtlichten Erinnerungen auf eine transformative Weise möglich sein kann.⁴

Geschlecht und Holocaust: ein wichtiges aber komplexes Thema für Lehre und Studium

Sara Horowitz hat zwei Ziele für Geschlechteranalysen des Holocaust gesetzt: das erste ist das Wiederfinden der Erfahrungen von Frauen; das zweite ist eine Umgestaltung oder Nuancierung des Erinnerns des Holocaust.⁵ Der erste Ansatz – das Wiederfinden der Erfahrungen von Frauen – strebt danach, die verlorenen und vernachlässigten Geschichten des Holocaust zu sammeln; der zweite fokussiert auf die Rahmung oder eher die Situationen (settings), in denen diese Geschichten situiert sind. Dies formt die Herausforderung, der Nutzer_innen des VHA gegenüberstehen: Es ist relativ leicht, die Position von Schatzsuchenden einzunehmen, die zuvor nicht anerkannte Geschichten finden. Die erste von Horowitz angepeilte Aufgabe, nämlich die archäologische Wiederherstellungsarbeit dessen, was zuvor nicht gesehen wurde, verwirklicht sich bereits. Einige prominente Arbeiten der letzten Jahrzehnte haben sich mit den verlo-

³ Vgl. Pető, Andrea/ Waaldijk, Berteke: *Histories and Memories in Feminist Research*. In: Buikema, Rosemarie/ Griffin, Gabriele/ Lykke, Nina (Hg.): *Theories and Methodologies in Postgraduate Feminist Research. Researching Differently*. New York 2011, S. 74-91.

⁴ Vgl. Pető, Andrea/ Waaldijk, Berteke: *Teaching with Memories*. European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms. Women's Studies Centre. Galway 2006, S. 29-204.

⁵ Vgl. Horowitz, Sara R.: *Gender, Genocide, and Jewish Memory*. Prooftexts, Jg. 20, H.1/29, 2000, S. 158-190.

renen Erfahrungen von Frauen beschäftigt und ein Kanon der Rückgewinnung der Erfahrungen von Frauen wurde aufgebaut. Doch die zweite Aufgabe, in der die Erinnerungsforschung fragt, wie verschiedene kulturelle Formen der Holocausterinnerung auf traditionellen Konzepten von Geschlecht basieren, ist noch sehr eingeschränkt. Und hier kommt der aktive Lernprozess ins Spiel, den VHA und *IWitness* bieten können.

Die Literatur über Geschlecht und Holocaust leidet an den hinderlichen Folgen der Gleichheit-Differenz-Debatte, einer Debatte, die von der feministischen Theorie in den 1990er Jahren verworfen wurde. Die Literatur über den Holocaust und Geschlecht hat Frauen und Männer meist als gleich betrachtet – als jüdisch. Hierbei wird dies als „supranationale Identität“ konstruiert, in der Menschen als Opfer, Widerstandleistende und Überlebende des gleichen schrecklichen Regimes wahrgenommen werden, wobei jüdische Frauen nichts anderes als markierte mütterliche und sexuelle Körper sind. Alternativ wurde die Differenz von Frauen herausgestellt und die Anerkennung ihrer einzigartig weiblichen Erfahrungen von sexuellen Übergriffen, Schwangerschaft, Menstruation, Prostitution, etc., gefordert. Wie Horowitz aufzeigt, riskiert dieser Ansatz natürlich, „Frauen nur als Objekte einer spezifischen Untermenge genozidaler Praktiken zu sehen, die mit biologischen Funktionen zusammenhängen: zum Beispiel Schwangerschaft, Mutterschaft und Vergewaltigung“⁶. Es ist keine Überraschung, dass einige Holocaust-Forschende die Idee verabscheuen, jüdische Frauen so zu betrachten, als seien sie „nur“ Opfer von Sexismus gewesen; sie argumentieren für die Gleichheit jüdischen Leids.⁷ Für Studierende der *Gender Studies*, die Zielgruppe dieses Lehr-experiments sind, verstärkt sich dieses Risiko der Vereinfachung durch die Betrachtung der Ge-

⁶ Horowitz: *Gender*, S. 177.

⁷ Siehe beispielsweise die Debatte um sexualisierte Gewalt gegen jüdische Frauen, in: Katz, Steven T.: *Thoughts on the Intersection of Rape and Rassen[s]chande during the Holocaust*. In: *Modern Judaism*, Jg. 32, H. 3, 2012, S. 293-322.

schichten individueller Frauen noch, da diese Studierenden besonders achtsam für Problematiken sexualisierter Gewalt und Machtverhältnisse sind. Oder sie fordern, dass in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust auf „ideologischer“ Ebene, auch den vergeschlechtlichten Unterschieden Aufmerksamkeit zukommt, um das Bewusstsein zu schärfen.⁸ Langer widerspricht der Unterscheidung zwischen Männern und Frauen in allen Punkten mit dem Argument, dass dies den Holocaust banalisiere und dass die Unterscheidung zwischen Opfern vom Nazi-Ziel der totalen Vernichtung ablenke.⁹

Es gibt eine weitere Kritik dieses Ansatzes an Frauen und Holocaust: die sich jüngst entwickelnde Männlichkeitsforschung zeigt auf, dass auch jüdische Männer die gleichen körperlichen Demütigungen erlitten – die die Forscher_innen zu Frauen und Holocaust für sich beanspruchen. Wir stimmen wohl Horowitz zu, die betont, dass wir „den Stellenwert von Geschlecht dahingehend untersuchen [sollten], was er uns über die Shoah lehren kann“¹⁰. Dies gilt für uns besonders, weil es eine weitere Gruppe von Wissenschaftler_innen gibt, die zur Erforschung von Frauen und Holocaust nicht beitragen wollen. Dies sind Geschlechtertheoretiker_innen, die diesem Ansatz als intellektuellem Unterfangen feindlich gegenüberstehen, weil er aus ihrer Sicht vergeschlechtlichte Stereotype über Frauen reproduziert und Frauen als Nicht-Handlungstragende von Geschichte erneut marginalisiert.

Es gibt fehlgeleitete Ansichten dessen, was Geschlechteranalyse eigentlich ist. Sie ist sicher nicht das, was Horowitz eine „domestizierte histoire des femmes“ nannte, die auflistet, wo Frauen waren und was sie taten.¹¹ Wir sollten weder in der Forschung noch in der Lehre Geschlecht mit Frauen ersetzen, egal ob dies leicht

⁸ Horowitz: Gender, S. 177.

⁹ Langer, Lawrence: Gendered Suffering. Women in Holocaust Testimonies. In: Ofer, Dalia/ Weitzman, Leonore (Hg.): Women in the Holocaust, New Haven 1998, S. 351-363.

¹⁰ Horowitz: Gender, S. 178.

¹¹ Ebd.

in den wohlbekannten sozialgeschichtlichen Rahmen passt. Aber wenn wir Geschlecht als „soziale Organisation von Differenz“ definieren, dann passt dies in den Rahmen der Schreibung von Sozialgeschichte und ist eine mögliche Lösung des Problems. Ofer und Weitzman definierten in ihrem wegbereitenden Werk vier strukturelle Ursachen für Geschlechterdifferenzen im Holocaust: die Rollen jüdischer Männer und Frauen vor dem Krieg, vorgeifende Reaktionen, deutsche Gesetzgebung und Behandlung von Männern und Frauen, sowie die Antworten jüdischer Männer und Frauen auf die Verfolgung durch die Nazis. Diese Erklärung passt in den Rahmen von Sozialgeschichte.¹²

Soweit es ums Unterrichten geht, kann das Ziel unseres Unterfangens kein anderes sein, als danach zu fragen, was wir zu wissen meinen, während wir anerkennen, dass unser Wissen partiell und unvollständig ist und dass wir „nur Widersprüche anbieten können“. Wir müssen anerkennen, dass Geschlecht als primäres Zeichen „die Antwort auf den traumatischen Riss sowie dessen Repräsentation“¹³ markiert, wie Andrews herausstellte. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, Geschlecht für die Studierenden als analytische Kategorie fungieren zu lassen. So, dass Studierende ermutigt werden, zu untersuchen, wie Weiblichkeiten und Männlichkeiten in diesem Kontext konstruiert, übermittelt und performiert wurden, und auch wie Geschlecht ein konstitutiver Bestandteil der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik wurde.

Sara Horowitz schreibt über Historiker_innen, dass sie „dokumentarische und manchmal physische Belege untersuchen, um zu bestimmen, was wem von wem angetan wurde und wie“¹⁴. Wir mögen die Aufgabe von Historiker_innen für vielfältiger und komplexer halten, doch ihre Agenda, „die Formen und Textur von Erinnerungen

¹² Ofer, Dalia/ Weitzman, Leonore: Introduction. The Role of Gender in the Holocaust. In: dies. (Hg.): Women in the Holocaust, New Haven 1998, S. 1-19.

¹³ Andrews, Susan: Remembering the Holocaust. Gender Matters. In: Social Alternatives, Jg. 22, H. 2, 2003, S. 18.

¹⁴ Horowitz: Gender, S. 163.

von Überlebenden herauszubilden, in den Verschiedenheiten zwischen den Erinnerungen [recollections] von Frauen und Männern, in den Bildern und Erzählmotiven, die aus mehr als einem halben Jahrhundert der Darstellung des Holocaust hervorgegangen sind¹⁵ ist eine Agenda für die Lehre.

Multimediales Lernen: Das Unterrichtskonzept

Die durch die Verwendung digitaler Archive geschaffene Lernsituation wird oft als Multimedia-Lernen bezeichnet.¹⁶ Die Komponente ‚Multimedia‘ verweist bereits auf die Kombination mehrerer Modalitäten; am häufigsten ist die Kombination geschriebener und gesprochener Sprache sowie statischer und dynamischer visueller Repräsentationen. Der Begriff Multimedia-Lernen bezieht sich in seiner einfachsten Form auf das Lernen anhand von Worten und Bildern¹⁷, während in seiner komplexeren Ausprägung in einer multimedialen Lernumgebung interaktive audio-visuelle Stimuli die Lernerfahrung ausmachen. Das Unterrichtskonzept, d.h. die zweckhafte Einbindung mehrerer Modalitäten in den Lehr- und Lernprozess ist im grundlegenden Forschungsergebnis verankert, dass Menschen besser über Bild und Text lernen als über Text allein, weil sie auf diese Weise mentale Repräsentationen aufbauen, die schlicht über eine reichhaltigere Struktur verfügen.¹⁸ Im Falle von Holocaust-

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. Mayer, Richard E.: *Multimedia learning*, Cambridge 2009, S. 13.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 200.

¹⁸ Vgl. Ayres, Paul/ Sweller, John: The split-attention principle in multimedia learning. In: Mayer, R. E. (Hg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge 2005, S. 135-146; Mayer, Richard E.: Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning* Cambridge 2005, S. 31-48; Mayer, Richard E./ Sims, Valerie K.: For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 86, 1994, S. 389-401; Ozcelik, Erol/ Acaturk, Cengiz: Reducing the spatial distance between printed and online information sources by means of mobile technology en-

Erinnerungen ist das Konzept des gehaltvollen Gedächtnisses nicht problematisch. Bei der Verwendung von VHA und digitalisierten Zeugnissen, ist studentisches Lernen somit der aktive Prozess des getrennten Konstruierens von verbalen (Text, Wort) und nonverbalen (Bilder, Anschauungsmaterial) Repräsentationen und dann die Schaffung einer integrierten Repräsentation, die ans vorherige historische Wissen der Studierenden anknüpft.¹⁹ Begleitend verbessert dieser Lernprozess das Erinnern, Begreifen, und Verstehen und unterstützt tieferes Lernen.²⁰ Im Gegensatz zu oberflächlichem Lernen, das praktisch zu routinemäßigem Erinnern führt, wird tiefes Lernen durch aktive Lernprozesse charakterisiert, die auf Strategien aufbauen, die Ideen miteinander in Beziehung setzen – die einerseits nach Mustern und Prinzipien suchen und andererseits Belege verwenden und die Logik des Arguments untersuchen.²¹ Bewertungsverfahren, die das tiefe Lernen von Studierenden in den Blick nehmen, betonen und belohnen persönliches Verstehen,²² stellen also einen Ansatz dar, der auf qualitativ andere Ergebnisse von Lernprozessen abzielt.²³

hances learning: Using 2D barcodes. In: Computers & Education, H. 57, 2011, S. 2077-2085.

¹⁹ Vgl. Mayer: Multimedia learning, S. 223; Seufert, Tina: Supporting coherence formation in learning from multiple representation. In: Learning & Instruction, Jg. 13, 2003, S. 227-237.

²⁰ Vgl. Berk, Ronald A.: Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. In: International Journal of Technology in Teaching and Learning. Jg. 5, H.1, 2009, S. 1-21; Schwartz, Dan/ Hartman, Kevin: It's not the television anymore: designing digital video for learning and assessment. In: Goldman, Ricki/ Pea, Roy/ Barron, Brigid/ Derry, Sharon J. (Hg.): Video research in the learning sciences, Mahwah 2007, S. 335-348.

²¹ Entwistle, Noel J.: Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, (November 2000), <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>, Zugriff: 04.02.2013.

²² Vgl. ebd.

²³ Marton, Ference/ Säljö, Roger: On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. In: British Journal of Educational Psychology. Jg. 46, 1976, S. 4-11; Marton, Ference/ Säljö, Roger: Approaches to learning. In: Marton, Fe-

Mit genauem Blick auf die Relevanz von Forschungserkenntnissen für die Konstruktion kritischen historischen Denkens, wissen wir, dass multimediales Arbeiten – wie die Kreation individualisierter digitaler Videoprojekte mit *IWitness* – Studierende dazu herausfordert, konzeptuelle Rahmen zu schaffen (was die Etablierung einer zeitlichen und/ oder logischen Ordnung beinhaltet), indem es sie dazu anstößt, aus einzelnen (und oft unverbundenen) Fragmenten kohärente Narrative zusammenzufügen.²⁴ Nichtsdestotrotz kann die Vorbereitung von Video-Aufgaben auch dazu anregen, den fragmentarischen Charakter von Zeugnissen zu untersuchen und mit dem postmodernen Narrativ zu experimentieren.²⁵

Ähnlich wie ‚konventionelles‘ historisches Schreiben, ‚zwingt‘ auch das Multimedia-Format zu Rigorosität im Auswählen und Einbetten digitaler Artefakte in den konzeptuellen Rahmen. Doch wie Weis et al. herausfanden, sehen junge Historiker_innen, die sich mit Multimedia-Aufgaben beschäftigen, den Unterschied zwischen dem „Zeigen“ verschiedenartiger Belege und dem „Erzählen“ der Bedeutung der Belege deutlicher, wenn sie im Prozess des Entwickelns einer Perspektive zu einem bestimmten Forschungsproblem ein Argument erörtern.²⁶ Auch wären diese Studierenden oft überzeugter davon, dass ihre Forschung die anfänglich gestellten, verzwickten Fragen nicht löst, sondern verkompliziert, und dass dies ihre intellektuelle Neugier und kritische Haltung verstärkt.

Nach Coventry et al. bringt der Imperativ der multimedialen Aufgabenstellungen in der Lehre Studierende dazu, sich auf zwei Schlüsseltechniken zu verlassen: (1) „die Komprimierung des Arguments“ und (2) „die Nutzung grob vereinfachender kultureller Erin-

rence/ Hounsell, Dai J./ Entwistle, Noel J. (Hg.): *The Experience of Learning*, Edinburgh 1997, S. 39-58.

²⁴ Weis, Tracey M./ Benmayor, Rina/ O'Leary, Cecilia/ Eynon, Bret: Digital technologies and pedagogies. In: *Social Justice*. Jg. 29, H. 4, 2002, S. 153-167.

²⁵ Vgl. Hirsch, Marianne. *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*, Cambridge 1997, S. 1-16.

²⁶ Vgl. Weis, et al.: *Digital technologies*, S. 156.

nerungen zu komplizierten Zwecken²⁷. Sie erklären, dass die gehaltvolle und komplexe Beschaffenheit von Multimedia-Projekten die Komprimierung von Argumenten bedingt, indem sie bedeutungsvolle Informationen schnell und verständlich vermitteln. Eine richtige Anmerkung ist auch, dass Komprimierung für das Treffen einer Aussage oft Repräsentationen kultureller Erinnerung vereinfacht. Erfolgreiche *IWitness*-Projekte im Aufbaustudium der Sozial- und Geisteswissenschaften de-konstruieren jedoch die fraglichen Konzepte, fordern sie heraus und verdeutlichen sie. Diese Aufgaben ermöglichen mittels Technologien den Studierenden die historische Analyse durch neue mediale Erzählformen.

Eine weitere wichtige Fähigkeit in tiefem Lernen und der Auseinandersetzung mit komplexen konzeptuellen Artefakten, wie in der individualisierten Arbeit mit digitalisierten Holocaust-Zeugnissen, ist die Reflexion. Das Konzept der Reflexion kann auf Dewey²⁸ zurückgeführt werden, der es als eine spezifische, rigorose, intentionale Weise des Denkens charakterisiert, die in zyklischen Prozessen geschieht und die Lernenden in Richtung eines tieferen Verstehens bewegt; und dies geschieht wahrscheinlich in Interaktion mit anderen.²⁹ Bei der Verwendung digitaler (historischer) Quellen ist die Möglichkeit entscheidend, Repräsentationen zu vergleichen und alternative Narrative auszumachen.³⁰ Daher muss das Hinzufügen, Modifizieren und Manipulieren von Repräsentationen sowie das Ausführen von Vergleichen mit dem jeweiligen Werkzeug, z.B. *IWitness*, funk-

²⁷ Vgl. Coventry, Michael/ Felten, Peter/ Jaffee, David/ O'Leary, Cecilia/ Weis, Tracey/ McGowen, Susannah: Ways of Seeing: Evidence and Learning in the History Classroom. In: Journal of American History, Jg. 92, H. 4, 2006, S. 1371-1401, S. 1393.

²⁸ Vgl. Dewey, John: How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process, Boston 1933, S. 6.

²⁹ Vgl. Rodgers, Carol: Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. In: Teachers College Record, Jg. 104, H. 4, 2002, S. 842-866.

³⁰ Vgl. Barthel, Ralph/ Ainsworth, Sharon/ Sharple, Mike: Collaborative knowledge building with shared video representations. In: International Journal of Human-Computer Studies, H. 71, 2013, S. 59-75.

tional möglich sein. Noch wichtiger ist jedoch, dass dem Prozess zusätzliche Zeit für Reflexion und Ausarbeitung zugestanden wird.³¹

Empirische Forschung zur Einbindung digitaler visueller Medieninhalte in bestehende Universitäts-Curricula und zur Auswirkung dieser Einbindung deutet abschließend an, dass multimediale Aufgabenstellungen – vor allem Videoprojekte – auch die emotionale Auseinandersetzung von Studierenden fördert.³² Ähnlich zeigen Erkenntnisse aus einer Studie über verschiedene Herausforderungen und Vorteile in der Lehre, die von der Andrew E. Mellon Foundation finanziert und an drei US-amerikanischen Universitäten durchgeführt wurde, dass die integrative Verwendung des VHA (fest ins Seminar-Curriculum eingebaut) Studierende motiviert und sie emotional in Anspruch nimmt, wobei zugegebenermaßen die messbare Verbesserung ihres Lernens mäßig war.³³

Eine Fallstudie an der Central European University, Budapest

Die aktuelle Studie war eingebettet in die tatsächliche Lehrpraxis im Aufbaustudium der Sozial- und Geisteswissenschaften der *Central European University* in Budapest. Die Unterrichtsstruktur und -methoden waren sowohl in vorhergehender Berufserfahrung verankert, die seit 2011 VHA und *lWitness* in das Curriculum der Lehre zum vergeschlechtlichten Erinnern des Holocaust, zu politischer Ge-

³¹ Vgl. Chambel, Teresa/ Zahn, Carmen/ Finke, Matthias: Hypervideo design and support for contextualized learning. In: Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies IEEE Computer Society, 2004, S. 345-349.

³² Vgl. Burden, Kevin J./ Kuechel, Theo: Evaluation report of the teaching and learning with digital video assets. BECTA, 2004, S. 30.

³³ Vgl. Spiro, Lisa/ Bordeaux, Janice/ Butler, Diane/ Martin, Andrea/ Pound, Chris/ Sandor, Aniko/ Henry, Geneva: The Shoah Visual History Archive: Experience from the Classroom. In: Kommers, Piet/ Richards, Griff (Hg.): Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Chesapeake 2005, S. 355-360.

walt und Krieg integrierte, als auch in die Forschung zu Unterrichtsmethoden³⁴, die in labor- und feldbasierten Experimenten bestätigt wurden.

Die multimediale Aufgabenstellung bestand darin, mit Fokus auf eine der theoretischen Fragestellungen zur Vergeschlechtlichung des Holocaust einen Kurzfilm aus den verfügbaren digitalen Zeugnissen zu schaffen. Zusätzlich wurden die Studierenden aufgefordert, sich selbst aufzuzeichnen, wie sie ihre Auswahl dieser Fragestellung erklärten. Diese Aufgabe sollte kritische Reflexion zu einem bestimmten konzeptuellen Problem ermutigen, aber auch die Studierenden dazu anstoßen, mit einer kritischen Untersuchung des ‚Selbst‘ zu experimentieren, indem sie sich selbst im Prozess der Reflexion aufzeichneten.

Die Unterrichtsmethoden waren entlang von fünf Prinzipien nach Merrill³⁵ gestaltet: „Lernen wird befördert, wenn die lernende Person“ (1) eine Vorführung beobachtet („Demonstrationsprinzip“); (2) das Wissen anwendet („Anwendungsprinzip“); (3) real-weltliche Aufgaben ausführt („aufgaben-zentriertes Prinzip“); (4) bestehendes Wissen aktiviert („Aktivierungsprinzip“); und (5) das neue Wissen in die eigene Welt einbindet („Integrationsprinzip“)³⁶. Entsprechend war die Struktur der Aufgabenstellung und der Unterrichtsmethoden die Folgende. Als Vorbereitung auf die Multimedia-Aufgabe sollten die Studierenden Pflichttexte lesen, die in theoretische Debatten über die Vergeschlechtlichung des Holocaust einführten; es folgte eine Diskussion der Lektüre im Unterricht. Nach dieser Vorbereitungsphase wurden die Studierenden in die Nutzung von VHA und *IWitness* eingeführt. Ziel dieser Übungssitzung war die Vorführung der grundlegenden Konzepte (ethisches Bearbeiten, etc.) und prak-

³⁴ Vgl. Merrill, David M.: First principles of instruction. In: Educational Technology Research and Development. Jg. 50, H. 3, 2002, S. 42-59.

³⁵ Vgl. Merrill: First principles, S. 44-49.

³⁶ Vgl. Merrill, David M.: Hypothesized performance on complex tasks as a function of scaled instructional strategies. In: Elen, Jean/ Clark, Richard E. (Hg.): Handling complexity in learning environments: Research and theory, Oxford 2006, S. 262.

tischen Fähigkeiten (komplexe Suche, Auswahl und Bearbeitung, etc.), die für die Arbeit mit dem digitalen Archiv (VHA) und dem Bearbeitungswerkzeug (*IWitness*) entscheidend sind. Studierende arbeiteten nach Anleitung mit vorausgewählten Interview-Exzerpten, die für die aufgetragene Lektüre relevant waren. Diese Unterrichtsphase wurde in Zusammenarbeit gemeinsam mit einer Universitätsbibliothekarin und der regionalen Beraterin der *USC Shoah Foundation* durchgeführt. Diese einführenden Aktivitäten waren gefolgt von einer Anwendungsphase mit Schwerpunkt auf einer problembasierten Aufgabenstellung. Die Studierenden schufen den konzeptuellen Rahmen für ihre Projekte. Jene, die besonders an Machtfragen und den Auswirkungen der Interviews auf feministische Interessenvertretung interessiert waren, fokussierten ihre Ideen auf verzwickte Fragen wie: „Wie ist der Holocaust in seiner Vergeschlechtlichung zu verstehen, ohne diese zu biologisieren?“, „Wie ist mit der Frage der Sichtbarmachung von Erfahrung umzugehen?“, „Wie ist mit dem Problem der Auswahl von Fragen und Fragetechniken umzugehen?“, „Was ist der zwischen den Erfahrungen von Männern und Frauen aufgedeckte Unterschied, wenn Interviewte aus derselben Überlebendengruppe mit demselben Hintergrund von einem Mann interviewt wurden?“. Sie bezogen sich auf wichtige Weise auf Forschungsfragen, die die Rolle der Forschungsmethodologie erörterten, also inwiefern Interviews vergeschlechtlichte Erinnerung an sensible Themen wie sexualisierte Gewalt oder tabuisierte Themen wie politische Kollaboration verdeckten oder vielmehr unhörbar machten. Auf der Grundlage des konzeptuellen Rahmens wählten die Studierenden digitale Artefakte aus, bearbeiteten und erzählten sie schließlich. Idealerweise aktiviert dies ihr vorheriges Wissen, löst aber auch neue Prozesse der Wissensgenerierung an. Die Filme, die die Studierenden aus den digitalen Zeugnissen auf der *IWitness*-Webseite erstellten, waren circa vier bis zehn Minuten lang. Um reflexives Denken zu katalysieren, wurden die Studierenden zudem aufgefordert, ihre Themenwahl zu erklären und die Relevanz des Forschungsproblems zu reflektieren. Sie dokumentierten diese

Reflexionsausschnitte digital (mit Smartphone oder Webcam aufgezeichnete ein- bis dreiminütige Videoreflexionen) und archivierten sie auf der universitären Lehrplattform.³⁷ Die Filme wurden zusammen angeschaut und evaluiert, die mit ihnen verbundenen methodologischen und konzeptuellen Fragen gemeinsam im Unterricht besprochen. Der Film wurde auf der Basis seiner theoretischen Positionalität und seines kritischen Herangehens an die Literatur evaluiert. Die von den Studierenden gewählten Themen waren: Jüdische Frauen in bewaffneten Gruppen in Weißrussland, Prostitution in den Lagern, Menstruation, Singen als Widerstandsform, Nazi-Aufseherinnen, Sterilisation, Identifizierungstätowierungen, sexualisierte Gewalt bei der Befreiung und danach, Kindertransport.

Die Gestaltung der multimedialen Aufgabenstellung sollte ein Verständnis der Wichtigkeit des Analysierens der vermittelten historischen Erfahrung des Holocaust fördern und die Entwicklung eines kritischen Verstehens dessen ermutigen, inwiefern Kriege und Genozide vergeschlechtlichte Erfahrungen sind. Zudem gewährte die Tatsache, dass weniger digitale Zeugnisse auf der *IWitness*-Webseite zur Bearbeitung zur Verfügung stehen als in der gesamten Sammlung, dass die Studierenden den Prozess und die Politiken der Auswahl von Archivmaterial diskutierten. So wurden auch Fragen angesprochen wie: „Wer trifft die Entscheidungen im Archiv?“, „Welche Interviews werden für eine breitere Öffentlichkeit unbeschränkt auf YouTube zugänglich gemacht oder mit Beschränkungen für Bildungszwecke auf *IWitness*?“

Schwerpunkt auf dem Lernen der Studierenden

Entscheidend für dieses Lehrunterfangen war die empirische Untersuchung des Lernens der Studierenden. Entsprechend fokussierten wir auf systematische Weise auf das Lernen der Studierenden im individualisierten Arbeitsprozess mit VHA und *IWitness*. Wir bezogen

³⁷ Diese Plattform ist zu erreichen unter: e-learning.ceu.hu.

uns auf einen qualitativen Ansatz der Bildungsforschung, der die Analyse, Erklärung und Interpretation der zugrundeliegenden Prozesse im tatsächlichen Lehrkontext gestattet.³⁸ Dieser Ansatz passte am besten zu unseren Zielen, da er auf eine authentische Lehrsituation fokussiert und eine dichte Beschreibung des untersuchten Phänomens zum Ergebnis hat, d.h. die vollständige, wörtliche Beschreibung des untersuchten Ereignis oder Entität; er ist insofern heuristisch, als dass er die Entdeckung neuer Bedeutung hervorbringen kann; und er untersucht den Prozess.³⁹ In unserem Kontext war der Kern der Untersuchung die unmittelbare prozessbegleitende Reflexion über den Lernprozess der Studierenden im Aufbaustudium.

Insbesondere wollten wir wissen, welche Einsichten Studierende über ihre Lernerfahrung haben, wenn sie mit dem VHA, einem digitalen Archiv, und *IWitness*, dem Online-Lehrwerkzeug, arbeiten, um vergeschlechtlichte Perspektiven auf den Holocaust zu untersuchen. Zudem waren wir an der Reflexion der Studierenden über ihre (individuelle und gemeinsame) praktische Arbeit mit den digitalen Zeugnissen interessiert. Unser primäres Ziel war es, die Synergie von Erfahrungen zusammenzufassen, um zu einem bedeutungsvollen Diskurs über die Implikationen der Verwendung digitaler Zeugnisse in der Lehre zu vergeschlechtlichten Erinnerungen an den Holocaust beizutragen.

Unter Rückbezug auf die Traditionen klinischer Supervision verließen wir uns auf die strukturierte Diskussion über Fallarbeit und Lernen aus persönlicher Erfahrung, um Expertise aufzubauen.⁴⁰

³⁸ Vgl. Babbie, Earl: *The Practice of Social Research*, Belmont 2001, S. 275; Chi, Michelene T. H.: Quantifying qualitative analysis of verbal data: a practical guide. In: *The Journal of the Learning Sciences*, Jg. 6, H. 3, 1997, S. 271-315; Creswell, John W.: *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*, Thousand Oaks 2007, S. 209.

³⁹ Merriam, Sharan B.: *Qualitative research and case-study applications in education*, San Francisco 1998, S. 33.

⁴⁰ Acheson, Keith/ Gall, Meredith: *Techniques in the clinical supervision of teachers*, New York 1992, S. 108.

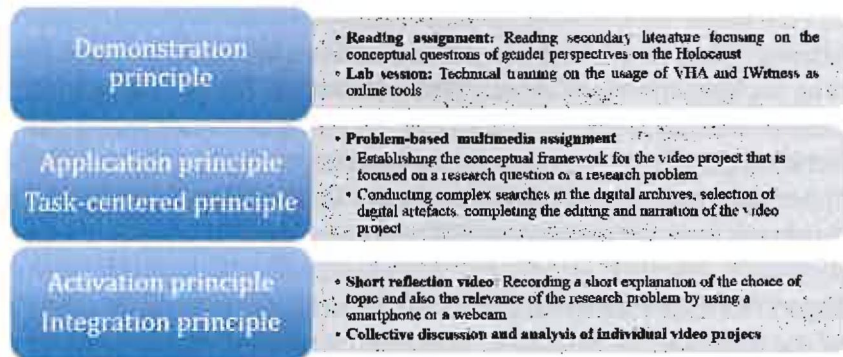


Abbildung 1: Elemente der Unterrichtsgestaltung zur multimedialen Aufgabenstellung nach Merrialls Prinzipien

Mit dem digitalen Archiv arbeiten

Das Arbeiten mit dem VHA und *IWitness* spiegelt die Phasen der Unterrichtsgestaltung wider, die Merrill als „Vorführung“ und „Anwendung“ vorgeschlagen hat.⁴¹ Zuerst stellten Moderator_innen den Studierenden die eigentlichen Online-Portale und einige der damit zusammenhängenden Konzepte vor. Diese Vorführungen wurden von praktischer Arbeit mit dem VHA und *IWitness* gefolgt. Diese praktische Arbeit bestand aus der Durchführung einfacher und komplexer thematischer Suchen, wobei die Arbeit mit *IWitness* auf das Suchen, Auswählen und Durchführen einfacher Filmbearbeitung fokussierte. Was den Grad der Auseinandersetzung der Studierenden betrifft, waren fünf Arten von Verhalten der Studierenden relevant, während wir mit dem digitalen Archiv arbeiteten: a) ist bei der Sache; b) schaut andere Webseiten an, als von der Lehrenden vorgegeben; c) ist verspätet mit der eigentlichen Aktivität/ Aufgabe; d) ist nicht am Platz; und e) hat zu Arbeiten aufgehört. Die Verhalten wurden gezählt, um einen Überblick über den Grad der Auseinandersetzung und Veränderungen der Ausdauer zu erhalten. Wir fanden heraus, dass die konzentrierteste und nachhaltigste Bemühung während der

⁴¹ Vgl. Merrill: First principles, S. 45.

Aktivität der Videobearbeitung gemacht wurde, was andeutet, dass die praktische Arbeit als Autor_in eines multimedialen Narrativs die Studierenden intellektuell involviert hielt. Doch führt die anhaltende Aufmerksamkeit nicht notwendigerweise zu der Schlussfolgerung, dass Studierende sich mit einer kritischen Untersuchung der Zeugnisse (Inhalt) und des Archivs (Werkzeug) auseinandersetzen. Das heißt, zu wissen, dass die Aktivität der Video-Bearbeitung die Studierenden aktiv hielt, bot nicht automatisch einen Beleg über die Beschaffenheit ihrer Auseinandersetzung in der praktischen Arbeit mit dem tatsächlichen digitalen Material. Deshalb müssen Reflexionen über das Lernen der Studierenden in Betracht gezogen werden.

Von Zeugnissen lernen

Der erste Anlauf der Studierenden mit digitalen Zeugnissen zu lernen bestand aus der praktischen Arbeit mit den Online-Werkzeugen, z.B. zu lernen, wie komplexe Suchen im VHA durchzuführen sind oder wie die Filmbearbeitung in *iWitness* anzuwenden ist. Das spiegelt deutlich die Sachlichkeit und Funktionalität, die diese Einstiegsphase der Lernerfahrung charakterisiert. Nichtsdestotrotz brachte die zweckmäßige Einbindung mehrerer Modalitäten in den Lernprozess die Studierenden dazu, ihre eigenen Strategien zu reflektieren, mit denen sie eine kritische Haltung gegenüber kohärenten und/oder unabhängigen historischen Argumenten einnahmen, die auf der Evaluation der Quellen verschiedener Genres basieren. Schließlich resultierte dies in wohlüberlegten Erkenntnissen über die eigene individuelle Wissenskonstruktion und in Kritik von zuvor erfahrenen Modalitäten beim Versuch, den Holocaust in einem breiten historischen Kontext zu begreifen sowie der Weisen, wie der Holocaust in den vergangenen Jahrzehnten vermittelt, erzählt, studiert und archiviert worden war. Ein_e Student_in merkte diesbezüglich an:

„Einem Vortrag zuzuhören oder einen Text über die Fragen zu lesen, die mit der Verwendung von Videos von Zeugnissen aufkommen, kann nur ein-

leuchten. Doch tatsächlich selbst mit dem Material zu arbeiten, bringt diese Fragen ans Licht und macht sie nicht nur verstehbar, sondern fühlbar.“⁴²

Begleitend eröffnete der multimediale ‚Charakter‘ digitaler Archive multiple Denkwege zu historischen Problemen und Analysen. Des Weiteren beschäftigten sich die Studierenden mit einer tiefgehenden Analyse der Relevanz dieser frisch erworbenen praktischen und funktionalen Fähigkeiten für ihr bereits bestehendes Wissen über Archive und insbesondere über Holocaust-Zeugnisse. Ihre Perspektive auf die Wichtigkeit praktischen Lernens mit digitalen Zeugnissen verschob sich vom Funktionalen zum Konzeptuellen. Es machte nicht mehr das Werkzeug oder die Bearbeitungsmöglichkeit den Unterschied und trug zum ‚kritischen Moment‘ des Lernens bei, sondern es war vielmehr die Auseinandersetzung, die kritische Interaktion mit realen historischen Informationen und besonders mit vergeschlechtlichten Erinnerungen, die im digitalen Archiv erhalten worden waren. Studierende als ‚Junghistoriker_innen‘ treten in den Untersuchungsprozess zur Erforschung des Materials auf nie zuvor erlebte Weisen ein und streben danach, die Dynamiken dessen zu verstehen, wie Erinnerungen konstruiert wurden, insbesondere vergeschlechtlichte Erinnerungen von Krieg und politischer Gewalt:

„Ich habe zuvor schon Kurse über den Holocaust besucht, doch dies ist das erste Mal, dass ich in der Lage war, physisch mit Material zum Holocaust zu arbeiten. Ich glaube, dass diese Interaktion mir erlaubte, meine Sicht darauf zu erweitern, was als Geschlechterfragen während des Holocaust betrachtet werden kann.“⁴³

Wie auch Tally und Golberg formulieren, gibt diese Lernerfahrung „ein Gefühl für die Realität und Komplexität der Vergangenheit“⁴⁴. Noch wichtiger ist sie jedoch „eine Gelegenheit, um über das sterile,

⁴² Aussage eine_r Seminarteilnehmer_in.

⁴³ Aus der Reflexion einer Teilnehmerin, Original liegt den Autorinnen vor.

⁴⁴ Tally, Bill/ Goldenberg, Lauren B.: Fostering historical thinking with digitized primary sources. In: Journal of Research on Technology. In: Education, Jg. 38, H. 1, 2005, S. 3.

nahtlose Format von Lehrbuchdarstellungen hinaus zu gehen, um sich mit wirklichen Menschen und authentischen Problemen auseinanderzusetzen⁴⁵. Das Lernen mit den Überlebenden-Zeugnissen stößt dazu an, die menschlichen Implikationen des Holocaust kontextuell zu analysieren und eigentlich neu zu interpretieren, im Gegensatz zur Exklusivität eines faktenorientierteren Ansatzes. Das heißt, einige der *Gender Studies* Studierenden haben ein solides faktisches Wissensfundament über den Holocaust als ‚historische Tatsache‘, doch fehlt es ihnen sehr oft an einer Reflexivität und einem Verstehen von dessen Komplexität. Diese Art der Auseinandersetzung zielt also nicht nur darauf, detaillierte Perspektiven auf das Faktische zu bieten, sondern behandelt auch Fragen der Komplexität, durch die historische Ereignisse eine zusätzliche Interpretationsebene in Form digital vermittelter Erfahrungen gewinnen. Mit dieser zusätzlichen Interpretationsebene wird individuelle Erkenntnis durch die dynamische Interaktion zwischen Medium und Erinnerung in dem digitalen Gedächtnis ausgedehnt.⁴⁶ Unsere Studierenden werden zudem als ‚Junghistoriker_innen‘ dazu eingeladen, Lernen und Erkenntnis als ‚Gedächtnis in Betrieb‘ zu erfahren und nicht bloß Studierende, die Erkenntnis als arbeitendes Gedächtnis⁴⁷ wahrnehmen.

Ethische Verantwortung

Die Erforschung digitaler Zeugnisse gibt Anlass zur Frage nach der ethischen Verantwortung jener, die mit dem archivierten Material arbeiten. Insbesondere löste die Möglichkeit, mit *Witness* individualisierte Videoprojekte zu erstellen, einen Diskurs über Strategien aus,

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Vgl. Bothe, Alina: Im Zwischen der Erinnerung. Virtuelle Zeugnisse der Shoah. In: *kunsttexte.de*, 1, 2012, <http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2012-1/bothe-alina-6/PDF/bothe.pdf>, Zugriff: 10.11.2013

⁴⁷ Der Begriff des arbeitenden Gedächtnis meint hier den mentalen Arbeitsraum für die Speicherung von Informationen im Zuge mentaler Aktivitäten.

die die historische Analyse der Studierenden in neuen medialen Erzählformen und ihre verantwortliche und wohlüberlegte Verwendung historischer Quellen fördern – einschließlich digitaler Archive. Video-projekte mit *IWitness* forderten nicht bloß die Herangehensweisen heraus, mit denen Studierende einen konzeptuellen Rahmen etablieren, um ein kohärentes historisches Narrativ aus den Fragmenten der digitalen Zeugnisse zu schaffen, sondern auch deren Ausbildung einer ethischen Haltung zur Auswahl und Einbindung der Einzelheiten in ein Argument, das überlegt genug ist, um die vereinfachte Repräsentation kulturellen Erinnerns ebenso zu vermeiden wie die Ignoranz der ‚Schatzsuchenden‘, die vernachlässigte Geschichten aus der Vergangenheit entdecken wollen.

Die ethische Verantwortung operiert offenbar auf verschiedenen Ebenen von Reflexivität. Die weniger sprachgewandte Position erfasst moralische Haltung in technischen und funktionalen Begriffen, das heißt, Zeugnisse können manipuliert und verfälscht werden und die untersuchende Person muss um jeden Preis den Regeln des ethischen Bearbeitens gehorchen. Ein weitergehender Ansatz geht hierüber hinaus und erweitert dieses Konzept des ‚ethischen Bearbeitens‘ um Perspektiven in die Tiefe des Arguments und die Differenziertheit der transportierten Bedeutungen. Der erste – auch funktionalere – Ansatz bezieht sich auf die explizite Lernsituation, in der die Studierenden im sicheren und passwortgeschützten Bildungsraum der *IWitness*-Webseite direkt mit den digitalen Zeugnissen interagieren. Nichtsdestotrotz erweitert die Option, im Videobearbeitungsmodus physisch mit den Clips zu arbeiten, nicht nur das Wesen des Lernens durch einen Prozess, der durch seine materielle Direktheit kraftvoll ist, sondern auch durch die direkte Thematisierung der ethischen Verantwortung der kreierenden Person. In diesem Sinne werden die Studierenden durch diese materielle Direktheit in einer geschützten Umgebung weder entmächtigt noch entlastet, sondern eher dezidiert zu einer verantwortlichen Einstellung und zum Aufbau einer ethischen Forschungsagenda angeleitet.

Letzterer Ansatz beleuchtet den tieferen Untersuchungsprozess

des Dekonstruierens der ethischen Dimensionen durch die Fokussierung auf die Machtverhältnisse dessen, wie Erinnerungen konstruiert wurden und auf die oft umstrittenen Weisen der Vermittlung und Archivierung von Erinnerung an den Holocaust. Dieser Ansatz war auch sichtbar in der Diskussion der Studierenden über ihre eigene Lernerfahrung:

„Wir hatten schon eine Menge über Vergeschlechtlichung in Erinnerungen gesprochen und darüber, wie die Narrative und Perspektiven von Frauen in traditionelleren Rahmen weitgehend ausgelassen oder platziert waren. Ich mochte es, zu sehen, wie meine Kommiliton_innen mit ihren tollen Projekten, von Menstruation bis zum Singen als Widerstandsform, diesen Rahmen dekonstruierten.“⁴⁸

Dieser Diskurs vermittelt den Studierenden die ‚Politiken des Archivs‘ ebenso wie die Unsichtbarkeit spezifischer Bedingungen – eine Studentin sprach von „unterdrückten Ausdrücken [suppressed terms]“ – im Kontext verschiedener kultureller Formen der Erinnerung an den Holocaust, die traditionelle Konzepte von Geschlecht verwenden.

„Wenn ich bedenke, dass diese Webseite Holocaust-Zeugnisse und Genoziderfahrungen gewidmet ist, finde ich es falsch, dass man nicht nach sexualisierter Gewalt suchen kann. Es dient nur der schädlichen Verfestigung der Vorstellung, dass sexualisierte Gewalt etwas besonders Schamvolles ist, etwas, dass nicht diskutiert werden sollte. Wenn Studierende in mehreren Unterthemen der Index-Suche ganz einfach nach Leichenentsorgung und anderen Formen von Gewalt oder bestürzenden graphischen Details suchen können, ist es falsch, jene Überlebenden zu verstecken und zu verdrängen, die sexualisierte Gewalt erfahren haben! Ich denke, es ist unethisch, andauernd das Ehren der Überlebenden und ihrer Zeugnisse zu betonen und zugleich deren eigene Zeugnisse zu unterdrücken.“⁴⁹

Dieser Ansatz stößt die „Neulinge im Archiv“⁵⁰ dazu an, Muster

⁴⁸ Aussage einer Teilnehmerin.

⁴⁹ Aussage einer weiteren Seminarteilnehmerin.

⁵⁰ Bass, Randy: Engines of inquiry: Teaching, technology, and learner-centered

und Überschneidungen zwischen widersprüchlichen Konzepten zu suchen, analysieren und identifizieren, die „zu den authentischen Denkprozessen von Historiker_innen und Wissenschaftler_innen über Gesellschaft und Kultur gehören“⁵¹. Hier wird dann im aktiven Lernprozess, durch die Lehre mit dem VHA und *Witness*, vergeschlechtlichtes Erinnern erkannt und thematisiert.

Emotionale Auseinandersetzung

Lehre mit Überlebenden-Zeugnissen löst oft unerwartete aber sehr authentische emotionale Reaktionen aus, die eine tiefere Auseinandersetzung mit den zur Holocaust-Forschung zugehörigen Konzepten unterstützen können und die helfen können, Wissen über den Holocaust in einem breiten historischen Kontext und über seine Auswirkung auf das Schreiben von Geschichte zu vermitteln.⁵² Marciniak besagt auch, dass die emotionale Auseinandersetzung der Studierenden nicht unbedingt ihre kritische Begegnung mit dem Thema hindert.⁵³ Sie verweist auf Modelle postmoderner feministischer Pädagogiken,⁵⁴ die Studierende in ihrer emotionalen Involviertheit und in ihrer aktiven Erkenntnis unterstützen. Daher wird die emotionale Empfänglichkeit der Studierenden als Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses betrachtet; ihr personalisiertes Wissen

approach to culture and history (2003), <http://students.stritch.edu/dlcaven/Article2/DigitizedPrimarySources.pdf>, Zugriff: 04.01.2013.

⁵¹ Bass, Randy/ Rosenzweig, Roy: Rewriting the history and social studies classroom needs, frameworks, dangers, and proposals. White Papers on the Future of Technology and Education. U.S. Department of Education 1999, <http://www.air.org/forum/Bass.pdf>, Zugriff: 04.01.2013. S. 6.

⁵² Vgl. Markman, Arthur B./ Ross, Brian H.: Category use and category learning. In: Psychological Bulletin. Jg. 129, H. 4, 2003, S. 592-613.

⁵³ Vgl. Marciniak, Katarzyna: Pedagogy of Anxiety. In: Signs, Jg. 35, H. 4, 2010, S. 869-892.

⁵⁴ Vgl. Jeanne, Brady/ Dentith, Audrey: Critical Voyages: Postmodern Feminist Pedagogies as Liberatory Practice. In: Teaching Education, Jg. 12, H. 2, 2001, S. 165-76.

wird gewürdigt und genährt, anstatt es als Hindernis von Erkenntnis zu behandeln.⁵⁵ In diesem Ansatz verankert, stellen sich Lehrende als Gestalter_innen und Fördernde des Lernprozesses die Frage, wie sie Studierenden dabei helfen können, kritische Zeug_innen dieser Zeugnisse zu werden.⁵⁶ Beinahe als Antwort auf diese Frage beschreibt Felman eine emotional aufgeladene Lehrsituation zu Holocaust-Zeugnissen in einem Kurs zu „Literatur und Zeugnissen“, in der sie das Bedürfnis verspürte, die Krise anzusprechen, die die Studierenden erfuhren.⁵⁷ Sie behauptet tatsächlich, dass Lernen durch die Schaffung einer Krise bedeutungsvoll werde:

„Ich erlaube mir, heute vorzuschlagen, dass Lehren in sich selbst, Lehren an sich, eben nur durch eine Krise stattfindet: wenn Lehre nicht auf eine Art von Krise stößt, wenn sie weder der Verwundbarkeit noch der Explorativität einer (expliziten oder impliziten) kritischen und unvorhersehbaren Dimension begegnet, hat sie vielleicht nicht wirklich gelehrt. [...] Deshalb denke ich, dass es meine Aufgabe als Lehrende war, so paradox dies auch klingen mag, im Unterricht den größten Zustand der Krise zu schaffen.“⁵⁸

Was Felman als verantwortliche Lehrmethode im Arbeiten mit Traumatisierung betrachtet, erscheint Rak zutiefst fragwürdig.⁵⁹ Wenn wir uns auf Hartman beziehen, der über die Auswirkungen der Verwendung von Zeugnissen für Unterrichtszwecke nachdenkt, schreibt er dennoch, dass „überdies aus einer pädagogischen Sicht das Zeigen video-aufgezeichneter Zeugnisse das Risiko des ‚sekundären Traumas‘ bei jungen Menschen verringert – trotz der schrecklichen

⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁶ Vgl. Simon, Roger I./ Eppert, Claudia: Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma. In: Canadian Journal of Education. Jg. 22, H. 2, 1997, S. 175-191.

⁵⁷ Vgl. Felman, Shoshana: Education and Crisis, or the Vicissitudes of Teaching. In: Felman, Shoshana/ Laub, Dori (Hg.): Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History, New York 1992, S. 1-56.

⁵⁸ Ebd., S. 53.

⁵⁹ Rak, Julie: Do Witness: Don't: A Woman's Word and Trauma as Pedagogy. In: Topia. Canadian Journal of Cultural Studies. Jg. 10, H. 203, 2006, S. 53-71.

Szenen, die oft beschrieben werden⁶⁰. Welche Strategie auch immer verfolgt wird, Ziel ist es, die Studierenden zu ethischem Bewusstsein anzuleiten und sie durch den Untersuchungsprozess zu begleiten, der zum eigenen Bezeugen dazugehört:

„Ich habe viel über die Distanz gelernt, die zwischen den Zuschauer_innen und den Überlebenden geschaffen werden kann. Aber ich erlebe auch, wie die Wahl des einbezogenen Materials und wie es einbezogen wird, auf diese Distanz Einfluss nehmen kann. Ich konnte untersuchen und beobachten, wie etwas von mir Geschaffenes Sekundär-Zeugnisse ermöglichte oder eine weitere Distanz meiner Generation zu den Geschichten des Holocaust schuf.“⁶¹

Schlussfolgerungen

Wie wir herausgefunden haben, ist die erste Herausforderung für die Teilnehmenden an diesem Lernprozess der Umgang mit der enormen Sammlung von Interviews, die Myriaden verschiedener, individueller, „authentischer“ Zeugen-Geschichten über das Überleben bietet. Assmanns Konzepte über kommunikatives und kulturelles Erinnern können hier im Unterricht gelehrt werden. Jedes Interview ist ein Fall der Individualität und Authentizität. Jede Lebensgeschichte ist eine „lebende Porträtierung“ – um Dori Laubs Begriff zu verwenden, den er für die Fortunoff-Sammlung prägte. Die Tatsache, dass die Geschichten den Erfahrungen menschliche Gesichter verleihen, macht diese Sammlung zu einem sehr effektiven Lehrwerkzeug, aber auch zu einem problematischen. Sie verführt Studierende zu thematischen Recherchen: Frauenschuhe in den Lagern und die Sichtbarmachung von Frauen in der großen Erzählung, etwa Partisaninnen. Die individuellen Geschichten klingen wie „wahre“ Geschichten, da sie durch ihre interne und externe Authentizität

⁶⁰ Hartman, Geoffrey: A Note on the Testimony Event. In: Goodman, Nancy R./ Meyers, Marilyn B. (Hg.): *The Power of Witnessing. Reflection, reverberations, and traces of the Holocaust*, New York 2012, S. 81-86, S. 84.

⁶¹ Aussage einer Seminarteilnehmerin.

validiert werden. Die Versuchung ist groß, zusammenzufassen und zu beschreiben, was gesagt wurde, anstatt die Geschichten auf ihren Inhalt hin zu analysieren. Diese Versuchung ist sehr real, da die Geschichten interessant sind, da sie über Aspekte der Erfahrung des Holocaust berichten, die zuvor nicht diskutiert wurden, und da die Studierenden die wirkliche Person sehen, die die Geschichte erzählt, so dass sie denken, dass es eine wahre Geschichte sein muss. Doch handelt es sich um eine großartige Gelegenheit, das Dilemma zwischen dem Interaktionalismus des Interviewens und dem essentialisierten beschreibenden Konzept des „Augenzeugenberichts“ anzusprechen. Diese Interviews machen die Studierenden auf die Möglichkeit von Voreingenommenheit aufmerksam. Sie lernen, wie Elemente zugunsten der Einheit im Narrativ ausgelassen werden. Paul Frosh zeigte „die Bedeutsamkeit von Zeugnissen für zeitgenössische Verknüpfungen von persönlicher Erfahrung, teilbarem Wissen und öffentlicher Repräsentation“⁶². Er behauptete auch, dass „massenmediales Bezeugen auf eine Weise routinisiert und entpersonalisiert wird, die moralisch befähigend ist, weil sie eine Grundlage der ‚indifferenten‘ bürgerlichen Äquivalenz zwischen Unbekannten erhält“.⁶³ Das ist eine Herausforderung für die Sammlung des VHA. Wenn man mehrere Interviews anhört, die durch den gleichen Suchbegriff ausgewählt wurden, oder die Filme anschaut, die mit dem *IWitness*-Programm zu einem bestimmten Thema erstellt wurden, werden die Geschichten des Holocaust durch Individualisierung und Vereinzelung routinisiert und entpersonalisiert. Die „lebende Porträtierung“ als Genre ist ein zweischneidiger Vorteil.

Die zweite Herausforderung bezieht sich auf die Tatsache, dass die Interviews vor über zehn Jahren durchgeführt wurden. Das Thema der Sexualität wurde tendenziell vermieden und die Interviewenden waren nicht darauf vorbereitet, Fragen zu sensiblen Themen zu

⁶² Frosh, Paul: *Telling Presences: Witnessing, Mass Media and the Imagined Lives of Strangers*. In: ders. (Hg.): *Media Witnessing: Testimony in the Age of Mass Communication*. New York 2009, S. 49-73, hier S. 51.

⁶³ Ebd.

stellen. Die Studierenden eines solchen Kurses hingegen sind sehr interessiert an der Historisierung von Sexualität. Das erste Problem in der Verwendung der Interviews ist ein technisches: es betrifft Indizierung und Segmentierung. Sexualisierte Gewalt, Missbrauch und andere Schlüsselbegriffe sind keine Begriffe der ersten Ebene und sehr häufig beginnt die relevante Erzählung weit früher als im Katalog indiziert. Das zweite Problem ist die Unhörbarmachung und Kontrolle. Die Interviewenden sind oft unsensibel für Erfahrungen sexualisierter Gewalt und ihre Nachfragen bringen die Interviewten zum Schweigen. Beispiele dieser Praxis können im Unterricht verwendet werden, um zu veranschaulichen, wie schwierig es ist, im Interview-Prozess inklusiv zu sein und die Faktoren auszumachen, die beeinflussen, was erinnert und was vergessen wird. Die Sammlung beinhaltet zudem nur sehr wenige Interviews mit homosexuellen Opfern des Holocaust und nahezu alle diese Interviews dokumentieren das Unwohlsein mit dem Thema der Sexualität sowohl seitens der Interviewenden als auch der Interviewten. In diesem Fall führt das zu verschiedenen Formen des Vergessens sowie der Auslassungen während des Interview-Prozesses.

Die letzte Herausforderung hängt mit der Tatsache zusammen, dass die Interviews auf einem Computerbildschirm angeschaut werden und dass die Studierenden selbst einen Film auf der Grundlage der Zeugnisse auf der *IWitness*-Webseite kreieren. Die Studierenden werden ermutigt, vor dem Unterricht den Einführungsfilm zu verantwortlichem Bearbeiten anzuschauen, dennoch haben sie ein Problem damit, in die erzählten Lebensgeschichten anderer zu „intervenieren“. Die Filme zu sehen ist beeindruckender als ein Zeugnis zu lesen und das Trauma ist übertragbar und verursacht so eine sekundäre Traumatisierung. In den Interviews stellt die Kamera die Logik der Unpersönlichkeit dar, in dem sie 52.000 Interviews auf die gleiche Weise einrahmt. Trotzdem ist die Kamera ein Wir, unser Blick, und dieser starre und standardisierte Rahmen verursacht Frustration und emotionale Ermüdung – insbesondere für die Generation von Studierenden, für die Gewalt schnell zum Spektakel wird.

Die Aktivität, bei der die Studierenden selbst das unheimliche und unwohle Gefühl des Gefilmt-Werdens empfinden, förderte ihre Sensibilität und bereicherte ihr kulturelles Repertoire. Wie Hartman aufzeigte: „Die Hyperrealität des Bildes in zeitgenössischen Modi kultureller Produktion erschwert nicht nur kritisches Denken, sondern animiert eine gesunde Illusion und annulliert sie zugleich: dass Wirklichkeit ein Objekt des Begehrens sein könnte anstatt einer Aversion, die es zu überwinden gilt“⁶⁴. Wenn ein_e Student_in nach Stunden des Ansehens von Zeugnissen über sexuellen Missbrauch in den Lagern ihre Frustration mitteilt, dass sie nichts für jene tun kann, die dieses Leid erfuhren, als ihre Geschichten anzusehen, bringt uns dies nichtsdestotrotz in Versuchung, hierin einen ersten Schritt der Übertragung einer „historiographischen Revolution“ in eine „pädagogische Revolution“ zu sehen.

Übersetzt aus dem Englischen von Jennifer Sophia Theodor.

Literatur

- Acheson, Keith/ Gall, Meredith: Techniques in the clinical supervision of teachers, New York 1992.
- Ayres, Paul/ Sweller, John: The split-attention principle in multimedia learning. In: Mayer, R. E. (Hg.): The Cambridge handbook of multimedia learning, Cambridge 2005, S. 135-146.
- Andrews, Susan: Remembering the Holocaust – Gender Matters. In: Social Alternatives. Jg. 22, H. 2, 2003, S. 16-21.
- Babbie, Earl: The Practice of Social Research, Belmont 2001.
- Barthel, Ralph/ Ainsworth, Sharon/ Sharples, Mike: Collaborative knowledge building with shared video representations. In: International Journal of Human-Computer Studies, H. 71, 2013, S. 59-75.
- Bass, Randy: Engines of inquiry: Teaching, technology, and learner-centered approach to culture and history (2003), <http://stud>

⁶⁴ Hartman, Geoffrey: Memory.com: Tele-Suffering and Testimony in the Dot Com Era. In: Raritan, Jg. 19, H. 3, 2000, S. 1-18, hier S. 18.

- ents.stritch.edu/dlcaven/Article2/DigitizedPrimarySources.pdf, Zugriff: 04.01.2013.
- Bass, Randy/ Rosenzweig, Roy: Rewriting the history and social studies classroom needs, frameworks, dangers, and proposals. White Papers on the Future of Technology and Education. U.S. Department of Education 1999, <http://www.air.org/forum/Bass.pdf>, Zugriff: 04.01.2013.
- Berk, Ronald A.: Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. In: International Journal of Technology in Teaching and Learning, Jg. 5, H. 1, 2009, S. 1-21.
- Bothe, Alina.: Im Zwischen der Erinnerung. Virtuelle Zeugnisse der Shoah. In: kunsttexte.de, 1, 2012, <http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2012-1/bothe-alina-6/PDF/bothe.pdf>, Zugriff: 10.11.2013.
- Burden, Kevin J./ Kuechel, Theo: Evaluation report of the teaching and learning with digital video assets, BECTA 2004.
- Chi, Michelen T. H.: Quantifying qualitative analysis of verbal data: a practical guide. In: The Journal of the Learning Sciences, Jg. 6, H. 3, 1997, S. 271-315.
- Creswell, John W.: Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches, Thousand Oaks 2007.
- Chambel, Teresa/ Zahn, Carmen/ Finke, Matthias: Hypervideo design and support for contextualized learning. In: Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. IEEE Computer Society 2004, S. 345-349.
- Coventry, Michael et al.: Ways of Seeing: Evidence and Learning in the History Classroom. In: Journal of American History. Jg. 92, H. 4, 2006, S. 1371-1401.
- Dewey, John: How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process, Boston 1933.
- Entwistle, Noel: Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Paper presented at the TLRP Conference, Leicester, (November 2000), <http://www.tlrp.org/acadpub/Entwistle2000.pdf>, Zugriff: 04.02.2013.
- Felman, Shoshana: Education and Crisis, or the Vicissitudes of Teaching. In: Felman, Shoshana/ Laub, Dori (Hg.): Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History, New York 1992, S. 1-56.
- Frosh, Paul: Telling Presences: Witnessing, Mass Media and the Imagined Lives of Strangers. In: ders. (Hg.): Media Witnessing: Testimony in the Age of Mass Communication, New York 2009, S. 49-73.

- Hartman, Geoffrey: Memory.com: Tele-Suffering and Testimony in the Dot Com Era. In: *Raritan*, Jg. 19, H. 3, 2000, S. 1-18.
- Hartman, Geoffrey: A Note on the Testimony Event. In: Goodman, Nancy R./ Meyers, Marilyn B. (Hg.): *The Power of Witnessing. Reflection, reverberations, and traces of the Holocaust*, New York 2012, S. 81-86, S. 84.
- Hirsch, Marianne. *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge 1997.
- Horowitz, Sara R.: Gender, Genocide, and Jewish Memory. In: *Prooftexts*, Jg. 20, H. 1/29, 2000, S. 158-190.
- Jeanne, Brady/ Dentith, Audrey: Critical Voyages: Postmodern Feminist Pedagogies as Liberatory Practice. In: *Teaching Education*, Jg. 12, H. 2, 2001, S. 165-176.
- Katz, Steven T.: Thoughts on the Intersection of Rape and Rassen[s]chande during the Holocaust. In: *Modern Judaism*. Jg. 32, H. 3, 2012, S. 293-322.
- Langer, Lawrence: Gendered Suffering. Women in Holocaust Testimonies. In: Ofer, Dalia/ Weitzman, Lenore (Hg.): *Women in the Holocaust*, New Haven 1998, S. 351-363.
- Marciniak, Katarzyna: Pedagogy of Anxiety. In: *Signs*, Jg. 35, H. 4, 2010, S. 869-892.
- Markman, Arthur B./ Ross, Brian H.: Category use and category learning. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 129, H.4, 2003, S. 592-613.
- Marton, Ference/ Säljö, Roger: On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. In: *British Journal of Educational Psychology*, H. 46, 1976, S. 4-11.
- Marton, Ference/ Säljö, Roger: Approaches to learning. In: Marton, Ference/ Hounsell, Dai J./ Entwistle, Noel J. (Hg.): *The Experience of Learning*, Edinburgh 1997.
- Mayer, Richard. E.: *Multimedia learning*, Cambridge 2009.
- Mayer, Richard E.: Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*, Cambridge 2005, S. 31-48.
- Mayer, Richard E./ Sims, Valerie K.: For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 86, 1994, S. 389-401.
- Merrill, David M.: Hypothesized performance on complex tasks as a function of scaled instructional strategies. In: Elen, Jean/ Clark, Richard

- E. (Hg.): Handling complexity in learning environments: Research and theory. Oxford 2006, S. 265-282.
- Merrill, David M.: First principles of instruction. In: Educational Technology Research and Development, Jg. 50, H. 3, 2002, S. 42-59.
- Merriam, Sharan B.: Qualitative research and case-study applications in education, San Francisco 1998.
- Ofer, Dalia /Weitzman, Lenore: Introduction: The Role of Gender in the Holocaust. In: Ofer, Dalia/ Weitzman, Lenore (Hg.): Women in the Holocaust, New Haven 1998, S. 1-19.
- Ozcelik, Erol/ Acaturk, Cengiz: Reducing the spatial distance between printed and online information sources by means of mobile technology enhances learning: Using 2D barcodes. In: Computers & Education, H. 57, 2011, S. 2077-2085.
- Pető, Andrea/ Waaldijk, Berteke: Teaching with Memories. European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms, Galway 2006.
- Pető, Andrea/ Waaldijk, Berteke: Histories and Memories in Feminist Research. In: Buikema, Rosemarie/ Griffin, Gabriele/ Lykke, Nina (Hg.): Theories and Methodologies in Postgraduate Feminist Research. Researching Differently, New York 2011, S. 74-91.
- Rak, Julie: Do Witness: Don't: A Woman's Word and Trauma as Pedagogy. In: Topia. Canadian Journal of Cultural Studies. Jg. 10, H. 203, 2006, S. 53-71.
- Rodgers, Carol: Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. In: Teachers College Record, Jg. 104, H. 4, 2002, S. 842-866.
- Schwartz, Dan/ Hartman, Kevin: It's not the television anymore: designing digital video for leaning and assessment. In: Goldman, Ricki/ Pea, Roy/ Barron, Brigid/ Derry, Sharon J. (Hg.): Video research in the learning sciences, Mahwah 2007, S. 335-348.
- Seufert, Tina: Supporting coherence formation in learning from multiple representation. In: Learning & Instruction, H. 13, 2003, S. 227-237.
- Simon, Roger/ Eppert, Claudia: Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma. In: Canadian Journal of Education, Jg. 22, H. 2, 1997, S. 175-191.
- Spiro, Lisa/ Bordeaux, Janice/ Butler, Diane/Martin, Andrea/ Pound, Chris/ Sandor, Aniko/ Henry, Geneva: The Shoah Visual History Archive: Experience from the Classroom. In: Kommers, Piet/ Richards, Griff (Hg.):

Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications Chesapeake 2005, S. 355-360.

Tally, Bill/ Goldenberg, Lauren B.: Fostering historical thinking with digitized primary sources. In: Journal of Research on Technology in Education. Jg. 38, H. 1, 2005, S. 1-21.

Weis, Tracey M./ Benmayor, Rina/ O'Leary, Cecilia/ Eynon, Bret: Digital technologies and pedagogies. In: Social Justice, Jg. 29, H. 4, 2002, S. 153-167.

Wieviorka, Annette: The Era of the Witness, Ithaca 2006.